

Künzel, Rainer

Konsequente Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 539-548



Quellenangabe/ Reference:

Künzel, Rainer: Konsequente Lehrerbildung? Ja, aber konsequent! - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 539-548 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43000 - DOI: 10.25656/01:4300

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43000>

<https://doi.org/10.25656/01:4300>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 4 - Juli/August 2001

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Zynismus - oder das letzte Wort der Pädagogik

Thema: Elternhaus und Schule

455 ELKE WILD

Wider den „geteilten Lerner“ und die Trennung zwischen Schule als „dem“ Lernort und der Familie als „der“ Lebenswelt Heranwachsender. Einleitung in den Thementeil

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule

481 ELKE WILD

Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern

501 HARALD UHLENDORFF/ANDREAS SEIDEL

Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht

Weiterer Beitrag

517 WALTER HORNSTEIN

Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Diskussion: Lehrerbildung

539 RAINER KÜNZEL

Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!

549 EWALD TERHART

Lehrerbildung - quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?

577 MANFRED ROTERMUND

Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung

Besprechungen

597 HEINZ-ELMAR TENORTH

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien

603 KARL HEINZ GRUBER

Volker Schubert (Hrsg.): Lernkultur - Das Beispiel Japan

Thomas Rohlen/Christopher Björk (Eds.): Education and Training in Japan

Gail Benjamin: Japanese Lessons - A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children

609 HEINER ULLRICH

Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I: Didaktik in Unterrichtsexempeln.

Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt II: Berner Lehrstücke im Didaktikkurs.

Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt III: Unterrichtsbericht.

Dokumentation

619 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Cynicism - or the Final Word of Pedagogics

Topic: Parental Home and School

455 ELKE WILD

Against the "Divided Learner". An introduction

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Beyond the Classroom - The family's influence on intelligence, motivation, emotion, and achievement within the context of the school

481 ELKE WILD

Influences of both Family and School on the Students' Motivation to Learn

501 HARALD UHLENDORF/ANDREAS SEIDEL

The Schooling in East Germany from Parents' Perspective

Further Contribution

517 WALTER HORNSTEIN

Education and Instruction in the Era of Globalization - Topics and issues of educational science

Discussion: "Teacher Education"

539 RAINER KÜNZEL

Consecutive Teacher Training? Yes, but with Determination!

549 EWALD TERHART

Teacher Training - Quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

A Bachelor-/Master-Structure for University Studies of Secondary School Teachers - Good prospects or dead end?

577 MANFRED ROTERMUND

Teacher Training for Tomorrow's Schools. A review of recent publications

597 BOOK REVIEWS

619 NEW BOOKS

Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird dafür plädiert, die in der heutigen Lehrerbildung bestehenden Nachteile des parallelen Studiums von zahlreichen disparaten fachlichen Inhalten dadurch zu überwinden, dass das Nebeneinander der Fachdisziplinen, der ihnen zugeordneten Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft und anderer „Grundwissenschaften“ sowie der so genannten fächerübergreifenden Studienbestandteile und der verschiedenen Praktika in ein Nacheinander von fachwissenschaftlicher Grundbildung und professionswissenschaftlicher Berufsbildung überführt wird. Nach diesem Vorschlag einer konsekutiven Lehrerbildung soll die fachwissenschaftliche Ausbildung in einem grundsätzlich ohne expliziten Bezug zum Berufsziel des Lehrers oder der Lehrerin stehenden Bachelor-Programm von drei- bis dreieinhalbjähriger Dauer stattfinden, an das sich mehrere „Professional Master“-Programme für den Lehrberuf in verschiedenen Schularten und in der Erwachsenenbildung anschließen.

1. Vorbemerkung

Die Diskussion über konsekutive Studiengänge nach angelsächsischem Muster hat auch die Reformüberlegungen zur Lehrerbildung neu beflügelt. Den ersten Vorstoß in diese Richtung hat die Hochschulrektorenkonferenz mit den „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ des 186. Plenums vom 02.11.1998 unternommen (HRK 2000). Im vorliegenden Beitrag plädiere ich dafür, die Nachteile des heutigen parallelen Studiums zahlreicher disparater fachlicher Inhalte dadurch zu überwinden, dass das Nebeneinander der Fachdisziplinen, der ihnen zugeordneten Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft und anderer „Grundwissenschaften“ sowie der so genannten fächerübergreifenden Studienbestandteile und der verschiedenen Praktika in ein Nacheinander von fachwissenschaftlicher Grundbildung und professionswissenschaftlicher Berufsbildung überführt wird.

Angesichts der Komplexität der Problematik muss ich mich auf eine relativ grobe Skizze beschränken.¹ Allerdings scheint mir ein Teil der Probleme der Lehrerbildung darauf zurückführbar zu sein, dass neben politisch motivierten Reformimpulsen vielfach spezifische Fachinteressen oder berufspraktische und berufsständische Verkürzungen der Problemstellung wirksamer waren als grundlegende, auf die Segmente des Bildungssystems insgesamt bezogene Strukturüberlegungen. So wenig eine rationale Reformdiskussion auf irgend-

1 Die hier vorgestellten Überlegungen stützen sich auf jahrelange Diskussionen an der Universität Osnabrück zum Reformbedarf in der Lehrerbildung. Zu ihr haben ARNIM REGENBOGEN, CLAUDIA SOLZBACHER und HEINZ-WILHELM TRAPP wesentlich beigetragen. Für kritische Kommentare und konkrete Änderungsvorschläge zum vorliegenden Text danke ich PETER GRAF und HANS-JÖRG REIFFEN. Das Manuskript wurde im August 2000 abgeschlossen.

eine dieser Perspektiven verzichten kann, so unbefriedigend werden alle Reformbemühungen bleiben, die die institutionellen Bedingungen von Lehre und Studium an den Hochschulen nicht hinreichend reflektieren.

2. Probleme in der Lehrerbildung

Wenn im Folgenden von *der* Lehrerbildung die Rede ist, wird offenkundig von den Spezifika - und damit auch von den spezifischen Problemen - der Ausbildung für die unterschiedlichen Lehrämter abstrahiert. Dies erscheint zulässig insofern und solange, wie es um allen gemeinsame Eigenschaften und Probleme geht. Akzentverschiebungen, Modifikationen und Ergänzungen wären sodann mit den Besonderheiten der spezifischen Lehrämter zu begründen. Inhalte von Studium und Prüfungen mit dem Ziel des Staatsexamens für ein Lehramt an öffentlichen Schulen werden durch staatliche Vorgaben im Detail determiniert. Die sich hieraus ergebenden Unterschiede zu den mit einer Hochschulprüfung abschließenden Studiengängen, die von den Hochschulen in den relativ weiten Grenzen allgemeiner Rahmenordnungen oder (neuerdings) von Akkreditierungskriterien eigenverantwortlich gestaltet werden, sind erheblich. Ungelöste Probleme der Gesellschaft im Umgang mit Kindern und Jugendlichen werden unmittelbar oder im Prozess ihrer politischen Bearbeitung zu Problemen der Schule und damit der Lehrerschaft gemacht und resultieren schließlich in Anforderungen an die Lehreraus- und -weiterbildung. Diese Anforderungen werden jedoch nicht als Problemstellung an die Universitäten herangetragen, sondern als Problemlösungen in der Form von Prüfungsverordnungen vorgegeben. Dies geschieht in der Regel durch das „Draufsatteln“ zusätzlicher Prüfungsinhalte, deren Studium zulasten der fachwissenschaftlichen Qualifizierung geht.

Soweit überhaupt eine Beratung der Politik durch die in der Lehrerbildung tätigen Wissenschaftler(innen) stattfindet, beruht sie nur selten auf systematischen Problemanalysen und konzeptionellen Überlegungen, die den Sachverstand aller Beteiligten einbeziehen. Die immer neuen Handlungsdruck erzeugenden politischen Zyklen lassen ohnehin kaum Raum für langfristig wirksame Lösungskonzepte. Die Folge ist eine wachsende Betonung der kompensatorisch-erzieherischen Funktion der Schule, eine zunehmende Überforderung der Lehrer(innen) und eine Überfrachtung und Verflachung der Lehrerbildung. Es kommt zu einer schleichenden Entwertung der fachwissenschaftlichen Kompetenz, die Voraussetzung ebenso für die natürliche Autorität der Lehrperson wie für die zielgerichtete Umsetzung methodischer und didaktischer Konzepte ist. Modelle einer hochwertigen Lehrerbildung sind aber auch von den Universitäten, trotz wachsender Kritik an der Qualifikation der Lehrer(innen) und der Erziehungs- und Bildungsleistungen der Schulen, nur in unzureichendem Umfang entwickelt und propagiert worden. Dies ist einerseits eine Folge der staatlichen Fremdbestimmung, die die Verantwortlichkeit der Hochschulen erheblich schwächt. Andererseits steht auch die Organisation der Lehrerbildung in den Universitäten einer klaren Zuordnung von Zuständigkeit und Verantwortung entgegen. Zum Lehramtsstudium gehören außerordentlich zahlreiche Fächer: bis zu drei Fachwissenschaften, die zugehörigen Fachdidak-

tiken, Erziehungswissenschaft und die Grundwissenschaften Psychologie, Sozialwissenschaften, Politikwissenschaft und Philosophie; darüber hinaus sind weitere überfachliche Qualifikationen zu erwerben. Die fertigen Lehrkräfte sind also weder das Produkt bestimmter Fächer, Institute oder Fachbereiche, noch gibt es innerhalb der Universität einen institutionellen Ort, der den Studierenden zur Ausprägung einer professionellen oder akademisch-fachlichen Identität verhilft.

Die aus dem Nebeneinander zahlreicher Studienfächer resultierenden Probleme werden durch das ungelöste Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik verschärft. Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten sollte u.a. der Anschluss der Fachdidaktiken an die wissenschaftliche Entwicklung ihrer jeweiligen Disziplinen gewährleistet und ihre Weiterentwicklung durch Forschung ermöglicht werden. Wo die Pädagogischen Hochschulen den Universitäten nur als „Erziehungswissenschaftliche Fachbereiche“ angegliedert wurden, waren hierfür die Voraussetzungen denkbar ungünstig; wo eine Fach-zu-Fach-Integration erfolgte, hing das Ergebnis entscheidend von der wissenschaftlichen Qualifikation des Personals der Pädagogischen Hochschulen ab - vielfach kann dieses Organisationsmodell erst jetzt im Zuge des Generationswechsels einlösen, was sich seine Protagonisten von ihm versprochen. Hinzu kommt, dass die Didaktiken in vielen Fachdisziplinen als ein Feld der Applikation oder sekundären Anwendung der eigentlich „primären“ wissenschaftlichen Disziplin angesehen wurden. Dies bedeutet, dass die Wissenschaftler(innen) sich in der Disziplin selbst profilieren mussten und die entsprechenden Professuren sowohl personell als auch konzeptionell gegenüber den Fachdisziplinen als nachrangig angesehen wurden. Fachdidaktische Forschung sowie Curriculum- und Lehrbuchentwicklung finden jedenfalls weiterhin nicht in dem Maße statt, welches Voraussetzung für die flächendeckende Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin ist; dasselbe gilt für die schulbezogenen Grundwissenschaften, insbesondere hinsichtlich der Lehr-Lernforschung, Schulentwicklungs- und empirischen Unterrichtsforschung. Neben den Konsequenzen für die Qualität der Lehre hat sich hieraus ein eklatanter Mangel an qualifizierten Nachwuchswissenschaftler(inne)n in den Fachdidaktiken und den schulbezogenen Grundwissenschaften ergeben. Dies gilt ganz besonders für den nicht-gymnasialen Lehramtsbereich und hier vor allem für die Primarstufe, wo schon die Zulassung zur Promotion wegen mangelnder Wissenschaftlichkeit der Grundausbildung auf Hindernisse stößt.²

Der oft zu hörende Vorwurf des mangelnden Praxisbezugs hat - im Gegensatz zu den kruden Praxisvorstellungen, die diesem Vorwurf gemeinhin zugrunde liegen - hier seinen wahren Kern: Ohne Forschungsbezug zum konkreten Handlungsfeld des Lehrers oder der Lehrerin unterliegt die Lehrerbildung einer problematischen Verengung: entweder bleibt sie „akademisch“ abstrakt oder wissenschaftlich verbrämte Praxeologie. Ohne den wissenschaftlichen Bezug zur Berufspraxis der Lehrkräfte ist darüber hinaus - ganz unabhängig von

2 In diesem Zusammenhang ist auch auf die strukturelle Benachteiligung von Frauen hinzuweisen, die sich aus der schon im Studium beginnenden Unterbewertung der von Frauen bevorzugt angestrebten Lehrtätigkeit in der Grundschule ergibt. Master-Programm und Promotion würden vermehrt auch Frauen den Weg in Führungsfunktionen des staatlichen Schulsystems ebnen.

den schulischen und kultusbürokratischen Hindernissen - eine ertragreiche Kooperation zwischen Universitäten und Schulen sowohl in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) als auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung nicht möglich. Jedenfalls sind weder die gegenwärtig fehlende Rückbindung des Referendariats an die Hochschule noch die Implantierung immer neuer Praktikumsphasen in das Studium oder die „Arbeitsteilung“ zwischen Hochschulen und Landesinstituten in der Fort- und Weiterbildung entlang „akademischer“ bzw. „praxeologischer“ Themenstellungen mit der Zielsetzung einer wissenschaftlichen Professionalisierung der Lehrerschaft verträglich. Schließlich kann die Lehrerbildung ohne integralen Forschungsbezug nicht zur notwendigen Schulentwicklung beitragen.³

Es geht also in der Tat um die umfassende Professionalisierung für den Lehrberuf, genauer: für einen spezifischen Lehrberuf. Dem bisherigen Lehrerbildungskonzept liegt die Vorstellung einer polyvalenten Qualifikation zugrunde, die nicht nur für eine Lehrtätigkeit in der Schule oder in mehreren Schularten vorbereitet, sondern zugleich das gesamte Spektrum des Bildungswesens außerhalb des Hochschulsystems erschließt. Damit soll die Abhängigkeit der Berufschancen angehender Lehrer und Lehrerinnen von den zyklischen Nachfrageschwankungen des Beschäftigungssystems der öffentlichen Schulen abgeschwächt werden. Der Vielgestaltigkeit und wachsenden Bedeutung insbesondere der Erwachsenen-Bildung - und hier vor allem der Notwendigkeit spezifischer und aktueller fachlicher Kompetenz der Lehrkräfte - kann jedoch mit einer polyvalenten Ausbildung ebenso wenig Rechnung getragen werden, wie den fachlichen und pädagogischen Anforderungen in den verschiedenen Schularten des öffentlichen Schulwesens. Die Forderung nach Professionalisierung der Lehrerbildung bedeutet vielmehr Stärkung des konkreten Berufsbezugs in fachwissenschaftlicher und handlungswissenschaftlicher Hinsicht durch mehr Interaktion zwischen Hochschule und Schule in Forschung, Lehre und Studium. Ihre Realisierung führt selbstverständlich weiterhin nicht zur Berufsfertigkeit, sondern nur zur Berufsfähigkeit, dies aber auf einem qualitativ wesentlich höheren Niveau und - wie noch zu erläutern sein wird - in kürzerer Zeit und mit geringerem Risiko der Beschäftigungslosigkeit. Mit dieser Zielsetzung wird im Folgenden der Übergang zu einer strikt konsekutiven Lehrerbildung vorgeschlagen. In ihr soll die fachwissenschaftliche Ausbildung in einem Bachelor-Programm stattfinden, an das sich mehrere „Professional Master“-Programme für den Lehrberuf in verschiedenen Schularten und in der Erwachsenenbildung anschließen. Dieser Ausbildungsweg erscheint zugleich geeignet, die übrigen dargestellten Probleme in der Lehrerbildung zu lösen oder wesentlich abzuschwächen.

3 So zeigt sich am Beispiel des frühen Fremdsprachenlernens, dass ein wichtiger Bereich der Fortentwicklung der Grundschule ohne Verbindung zur Lehrerbildung stattfindet. In Baden-Württemberg werden im kommenden Schuljahr Schulen ab der ersten Klasse mit dem Fremdsprachenunterricht beginnen, ohne dass hierfür qualifizierte Lehrer(innen) zur Verfügung stehen. Wo diese Problematik in Ansätzen bearbeitet wird, wie z.B. in Braunschweig, verbleibt das Angebot im Raum eines isolierten Instituts, das die entscheidenden Querverbindungen zwischen der Fachdidaktik des Englischen, der Grundschulpädagogik und der Spracherwerbsforschung nicht leistet.

3. Die fachwissenschaftliche Ausbildung

Die fachwissenschaftliche Ausbildung sollte grundsätzlich ohne expliziten Bezug zum Berufsziel des Lehrers oder der Lehrerin im Rahmen eines Bachelor-Programms von drei- bis dreieinhalbjähriger Dauer erfolgen. Voraussetzung für die anschließende Aufnahme in ein Lehrerbildungsprogramm ist allerdings das Studium zweier Fächer, die als Unterrichtsfächer in einer Schule unterrichtet werden. Bei Orientierung auf das Berufsschullehramt muss eines der Studienfächer einer beruflichen Fachrichtung des beruflichen Schulwesens entsprechen. Das siebensemestrige Bachelor-Studium sollte Voraussetzung für die Lehrtätigkeit in der Sekundarstufe II sein. Der Vorschlag, die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer(innen) im Rahmen eines Bachelor-Programms durchzuführen, erfordert eine Klarstellung zu den Zielsetzungen von Bachelor-Programmen an Universitäten. Die HRG-Formulierung, das Bakka-laureat sei ein erster berufsqualifizierender Abschluss, provoziert häufig das Missverständnis⁴, Lehre und Studium seien inhaltlich auf eine konkrete Berufspraxis, mindestens auf die Tätigkeit in eng umrissenen Berufsfeldern, auszurichten. Geschähe dies, so träte tatsächlich der von den Fachhochschulen befürchtete Fall ein, dass die Universitäten auf ihrem Terrain zu wildern begännen. Vor allem aber ginge damit den universitären Master-Programmen die wissenschaftliche Grundlegung verloren. Jedes universitäre Bachelor-Programm kann deshalb nur insoweit berufsqualifizierend sein, als es die notwendige wissenschaftliche Grundbildung für eine berufsbezogene Weiterqualifizierung vermittelt, die auf wissenschaftlichen Kenntnissen und Methoden aufsetzt. Diese Berufsausbildung kann dann in Verbindung mit einer praktischen Berufstätigkeit - berufsbegleitend oder als training on the job - im Rahmen eines „Professional Master“-Programms oder eines die wissenschaftliche Grundbildung vertiefenden und in der Regel spezialisierteren Master-Programms oder schließlich durch ein Master- und Doktoranden-Programm für die Berufstätigkeit als Wissenschaftler(in) erfolgen.

Ob im Anschluss an die fachwissenschaftliche Qualifikation ein „Professional Master“-Programm mit dem Ziel des wesentlich vom Staat bestimmten oder vollständig als Staatsexamen ausgestalteten Master-Abschlusses aufgenommen wird oder ob die akademische Ausbildung beendet, zum Zwecke einer vorübergehenden Berufstätigkeit unterbrochen oder in einem anderen Master-Programm an einer Universität oder Fachhochschule fortgesetzt wird, kann dann von verschiedenen Kriterien abhängig gemacht werden:

- dem in eineinhalb bis zwei Jahren zu erwartenden Lehrerberauf,⁵
- den lebensbiografischen Perspektiven und beruflichen Alternativen der Studierenden zu diesem Zeitpunkt ihrer individuellen Entwicklung,
- den Zulassungsbedingungen für die lehrerbildenden Master-Programme,
- den Möglichkeiten eines Orts- und Hochschulwechsels zur Wahrnehmung von Angeboten, die die bisher besuchte Universität nicht vorhält,

4 Sinn macht diese Formulierung, wenn sie als Forderung interpretiert wird, Bachelor-Programme vollständig neu zu konzipieren, statt das bestehende Grundstudium mit einem auf zwei Semester verkürzten Hauptstudium zu verbinden.

5 Einige Master-Programme sollten auf den Bedarf (auch der europäischen Nachbarländer) an Lehrkräften für mehrsprachige sowie internationale und europäische Schulen eingehen.

- den Erfahrungen, die in drei sechswöchigen Praktika und/oder einem halbjährigen Auslandsaufenthalt gemacht wurden.

4. Die Praktikumsphase als „Vorsemester“

Der Entscheidung für eine Lehramtsausbildung sollten Erfahrungen in der Berufswelt und nach Möglichkeit im Ausland vorausgehen. Dadurch soll vermieden werden, dass die Berufswahl auf einem rein schulischen oder hochschulischen Erfahrungshintergrund im Inland getroffen wird.⁶ Vier große Praktikumsbereiche, die auch heute für Praktika während der Lehrerausbildung genutzt werden, erscheinen geeignet, um ein Minimum an notwendigen Erfahrungen zu vermitteln:

- die sozialen und kirchlichen Dienste
- der Bereich der außerschulischen Pädagogik
- Wirtschaft und Verwaltung
- das öffentliche Schulwesen.

Während Praktika in den drei ersten Bereichen durch den Nachweis entgeltlicher Tätigkeit oder von Ausbildungszeiten, ggf. auch durch einen mindestens halbjährigen Auslandsaufenthalt, ersetzbar sein könnten, ist für die Zulassung zu einem Master-Programm in der Lehrerbildung ein einschlägiges sechswöchiges Schulpraktikum nach dem Abschluss des Bakkalaureats unverzichtbar. Das Praktikum ist einschlägig, wenn es in einer Schulart abgeleistet wurde, für die die Lehrbefähigung angestrebt wird. Zur Präzisierung des Berufsziels innerhalb des Lehramtsbereichs ist also ggf. ein weiteres Praktikum in einer anderen Schulart durchzuführen.

Unbeschadet möglicher Anerkennungsregelungen sollten die Praktika im Rahmen eines „Vorsemesters“ von der Universität betreut werden, in der die Aufnahme in ein Lehramts-Master-Studium angestrebt wird. Die Immatrikulation erfolgt für diesen Zweck bereits für das angestrebte Master-Programm; dabei müssen die übrigen Zulassungskriterien erfüllt sein. Das „Vorsemester“ wird auf die Regelstudienzeit des Master-Programms nicht angerechnet. Unter den hier vorgeschlagenen Ausbildungsbedingungen ist jedoch nach dem Studium ein einjähriges Referendariat ausreichend, sodass insgesamt eine Verkürzung der Gesamtdauer der Ausbildung zum Lehrer oder zur Lehrerin erreicht wird.⁷

5. Das Bachelor-Studium

Der Übergang vom bisherigen Lehrerbildungsmodell zum Bachelor-Programm stößt auf ähnliche Schwierigkeiten wie die entsprechende Umwandlung der Magisterstudiengänge in konsekutive Bachelor-Master-Programme. Die Ba-

6 Aus diesem Grund setzt in Norwegen bereits die Aufnahme eines Studiums eine einjährige berufs- oder sozialpraktische Tätigkeit voraus.

7 Eine straffere Organisation der gymnasialen Oberstufe könnte darüber hinaus ohne Qualitätsverlust den Weg zum Abitur um mindestens ein halbes Jahr verkürzen.

chelor-Programme für Lehrer(innen) sollten grundsätzlich den Programmen entsprechen, die die Magister-Studiengänge ablösen; im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengänge sollten sie mit deren Bachelor-Programmen kompatibel sein oder leichte Übergänge zulassen.

Sofern es sich nicht um ein ausgebautes Studium generale handelt, ist das Bachelor-Programm im Ausland nach dem ersten Jahr in der Regel auf nur einen fachlichen Schwerpunkt ausgerichtet. Die Qualität der deutschen Schulbildung lässt jedoch - trotz einer notwendigen „Härtung“ des Abiturs in vielen Bundesländern - den Verzicht auf allgemein bildende Anteile im Kern-Curriculum des Universitätsstudiums zu, sodass auch in Bachelor-Programmen das Studium zweier Fächer grundsätzlich möglich ist. Der Staat als Abnehmer kann darüber hinaus das Studium bestimmter Fächerkombinationen zur Voraussetzung einer Vollbeschäftigung machen. Diese Bedingung könnte schließlich sogar als Zulassungskriterium für ein lehrerbildendes Master-Programm gelten. Derartige Kombinations-Vorgaben oder Beschränkungen bieten sich vor allem in den Naturwissenschaften an (z.B. Mathematik/Physik, Biologie/Chemie); für die Grundschule wird die Kombination mit einer Fremdsprache zunehmend wichtiger.

Das Zwei-Fach-Bachelor-Studium setzt die vollständige Modularisierung aller lehramtsrelevanten Studienangebote der Universität voraus. Diese muss sorgfältig zwischen den unverzichtbaren Kernbestandteilen der fachlichen Grundausbildung und Erweiterungs- oder Vertiefungsmodulen unterscheiden. Das fachliche Doppelstudium kann dann aus den Kernmodulen der beiden Fächer zusammengesetzt werden.⁸ Die Bachelor-Arbeit wird selbstverständlich nur in einem Fach geschrieben.

Um zu vermeiden, dass die fachlichen Anforderungen im Mathematikstudium zu einer erheblichen Verknappung der Mathematik- und Physiklehrkräfte - besonders im Grund- und Hauptschulbereich - führen, wird das Angebot eines mathematischen Vorkurses vorgeschlagen, der Unterschiede in der schulischen Vorbildung ausgleichen und in mathematische Arbeitstechniken einführen soll. Dieser Vorkurs ist unverzichtbar für alle Nicht-Abiturienten.

Wegen der längerfristig zu erwartenden Vorverlegung des Einschulungszeitpunktes auf das vierte Lebensjahr, wie etwa in den Niederlanden, und im Hinblick auf die Problematiken der Integration von Ausländerkindern und der veränderten Familienstrukturen wäre die Einführung eines Bachelor-Programms sinnvoll, das ein Schulfach mit dem Fach „Psychologie und Pädagogik des Kindes“ verbindet.⁹

6. Professional Master-Programme für den Lehrberuf

Die Professionalisierung für den Lehrberuf in öffentlichen Schulen und in der

Erwachsenenbildung sollte über entsprechende drei- bis viersemestrige Mas-

⁸ Damit wird auch ein längeres Auslandsstudium mit dem Berufsziel des Lehrers oder der Lehrerin an einer deutschen öffentlichen Schule verträglich.

⁹ Absolvent(inn)en könnten - je nach Ausgestaltung des Master-Programms - als Grundschullehrer(innen), Beratungslehrer(innen) bzw. Supervisor(inn)en im Grundschulbereich oder auch als Kindertherapeut(inn)en im klinischen Bereich tätig sein.

ter-Programme erfolgen. Für den Bereich der öffentlichen Schulen könnten die Programme der Gliederung des Schulsystems folgen. Zum Master-Studium für das Lehramt an Hauptschulen sollte - wie für das Lehramt an Berufsschulen - eine abgeschlossene Berufsausbildung vorausgesetzt werden, da die Hauptschule in der Regel unmittelbar in die berufliche Tätigkeit bzw. in ein hierauf gerichtetes Ausbildungsverhältnis führt. Das Masterprogramm für die Primarstufe sollte für die Lehrtätigkeit von der vorschulischen Erziehung bis zur Klasse sechs qualifizieren¹⁰ und die spezifischen pädagogischen und fachlichen Anforderungen an Grundschullehrer(innen) berücksichtigen.

Auf die Feinstruktur derartiger Master-Programme kann hier nicht eingegangen werden. Die Zielsetzung der Professionalisierung für den Lehrberuf und die mit ihm verbundenen Bildungs- und Erziehungsaufgaben legen jedoch folgende curriculare Kernelemente nahe:

- Allgemeine Pädagogik, soziologische und psychologische Grundlagen
- Schulpädagogik und interkulturelles Lernen (Mehrsprachigkeit)
- organisationssoziologische Grundlagen der Schulentwicklung und des Schulmanagements
- Curriculumtheorie und Leistungsmessung
- Fachdidaktik
- Unterrichtsplanung und Unterrichtsmethodik
- DV- und Medieneinsatz im Unterricht
- Sprecherziehung

Zum Studienprogramm der künftigen Primärstufenlehrer(innen) sollte an Stelle einer Fachdidaktik das fächerübergreifende Lehrfach Sachunterricht treten. Zu den Fachdidaktiken für Deutsch und Mathematik gehören selbstverständlich Spezialveranstaltungen für Erstlese-, Erstschreib- und Erstrechenunterricht. Frühes Fremdsprachenlernen sollte Gegenstand des Studiums insbesondere derjenigen Grundschullehrer(innen) sein, die in Grenzregionen oder Wohngegenden unterrichten wollen, in denen Zweisprachigkeit von besonderer Bedeutung für die kulturelle Integration ist. Unterrichtspraktische Übungen sollten in Kooperation mit den Schulen reale (betreute) Unterrichtseinheiten einschließen.

Die Einbeziehung einer größeren Anzahl besonders qualifizierter (jüngerer) abgeordneter Lehrer(innen) als wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) diene nicht nur der Gewinnung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die

10 Der fortdauernde Streit um den Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen ist auch für die Organisation der Lehrerbildung - nicht zuletzt für den Stellenwert der fachwissenschaftlichen Ausbildung im Verhältnis zur didaktischen und pädagogischen Qualifikation - von Bedeutung. Um die Treffsicherheit der Einstufungsentscheidungen am Ende der Primarstufe zu erhöhen und der größtenteils berechtigten Kritik an der Orientierungsstufe zu begegnen, wird eine sechsjährige Grundschule mit allmählicher Ausweitung des von Fachlehrer(inne)n erteilten Unterrichts vorgeschlagen. Der Fachunterricht sollte nicht im Klassenverband, sondern in Leistungskursen durchgeführt werden! Dies schließt fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht - die Domäne der heutigen Klassenleiter - nicht aus. Weitere Anforderungen ergäben sich aus einer deutlichen Vorverlegung des Einschulungszeitpunktes.

Fachdidaktiken und die Grundwissenschaften, sondern unterstützte die schulbezogene empirische Forschung und die Praxisnähe der Lehrerbildung. Da das Studium für die Lehrämter des beruflichen Schulwesens neben einem Unterrichtsfach eine berufliche Fachrichtung vorsieht, besteht hier die Chance zur Kooperation mit den Fachhochschulen, sofern ein entsprechender universitärer Studiengang am Ort nicht existiert oder nicht differenziert genug ausgebaut ist.

7. Organisatorische Aspekte einer konsekutiven Lehrerbildung

Die konsekutive Struktur der Lehrerbildung erlaubt eine deutliche Stärkung nicht nur ihrer berufspraktischen, sondern auch ihrer wissenschaftlichen Basis, denn Lehrerbildung im Rahmen spezialisierter Master-Programme setzt Forschung voraus. Die Konzentration der Lehrerbildung in eigenen Masterprogrammen fördert die Bearbeitung interdisziplinärer Forschungsthemen mit direktem Bezug zur Berufspraxis der Lehrerin oder des Lehrers. Für die Organisation dieser Forschung gelten dieselben Kriterien wie für die Forschung an Hochschulen generell. Sie kann als Individualforschung, in Forschergruppen, Sonderforschungsbereichen und Forschungsinstituten organisiert sein. Die Nachwuchsförderung sollte auch hier nach Möglichkeit in Graduiertenkollegs und Promotionsstudiengängen erfolgen.

Die besonderen Probleme der Lehrerbildung erfordern eigene Beratungs- und Entscheidungsstrukturen, d.h. eine Fächer und Fakultäten übergreifende Kommission für Lehrerbildung, deren Mitglieder sich aus den Mitgliedern eines Zentrums für Lehrerbildung rekrutieren. Dieses Zentrum ist der institutionelle Ort der Lehrerbildung an der Universität. Es wird verwaltungstechnisch vom bisher vielfach vorhandenen Zentrum für pädagogische Berufspraxis betreut. Das Zentrum ist verantwortlich für

- die Entwicklung der Lehrerbildenden Master-Programme
- die Lehrevaluation in der Lehrerbildung
- die Zusammenarbeit mit den Schulen und Ausbildungs- oder Studienseminaren
- die Organisation des „Vorsemesters“ und schulpraktischer Studien
- das Programm der Lehrerfort- und -weiterbildung
- die Stellungnahmen zu Berufungsvorschlägen sowie
- die Beratung lehramtsbezogener Studien- und Prüfungsordnungen.

Aufgrund dieser weit gefächerten Aufgabenstellung sollten nicht nur alle Fachdidaktiker und Schulpädagogen, sondern ein(e) Vertreter(in) jeder schulrelevanten Fachdisziplin (einschließlich der Grundwissenschaften) Mitglieder des Zentrums für Lehrerbildung sein.

Angesichts der besonderen Schwierigkeiten, den schnellen Erkenntnisfortschritt in den experimentellen Naturwissenschaften in sinnvolle schulische Unterrichtseinheiten zu übersetzen und die zum Verständnis grundlegender Zusammenhänge notwendigen Experimente trotz steigender Kosten der dafür erforderlichen Laborausstattung durchführen zu können, sollten die Universitäten in die Lage versetzt werden, für die Schulen moderne Unterrichtslabore

zu unterhalten. Dort könnte nicht nur die Lehrerfortbildung, sondern auch der experimentelle naturwissenschaftliche Schulunterricht stattfinden.¹¹

8. Schlussbemerkung

Die Lehrerbildung - ebenso wie die Lehrerfort- und -Weiterbildung¹² - ist von entscheidender Bedeutung für die Ausschöpfung des Bildungspotenzials der nachwachsenden Generationen. Sie muss sich zudem den neuen Herausforderungen stellen, die mit dem Bildungs- und Berufsraum Europa verbunden sind. Mängel in diesen Bereichen potenzieren die strukturellen Schwächen des Schulsystems. Sie schlagen nicht zuletzt auch auf die Hochschulen selbst zurück, da unzureichend vorgebildete Studierende den Lehr- und Studienprozess retardieren. Inhalte und Organisation einer zeitgemäßen Lehrerbildung müssen jedoch primär auf der Grundlage der in den Hochschulen vorhandenen Erfahrungen und der durch empirische Bildungsforschung gewonnenen Erkenntnisse bestimmt werden. Detaillierte politische Vorgaben behindern dagegen die überfällige Entwicklung einer fruchtbaren Verbindung zwischen Forschung und Lehre im Bereich der Lehrerbildung.

Abstract

The author advocates changes in the present-day education of teachers which might help overcome the disadvantages of a parallel study of numerous disparate contents by switching from a simultaneity of the special disciplines with their respective didactics, of educational science, and of other "basic sciences" as well as the so-called interdisciplinary parts of teacher studies and the diverse components of practical training to a succession of a fundamental training in the special disciplines followed by professional teacher training. According to this proposal of a consecutive teacher education, students are to complete their studies in specific disciplines within the framework of a Bachelor-program of three to three and a half years length without any explicit references to the teaching profession; this program is to be followed by several "professional Masterprograms" preparing for the teaching profession in different types of schools as well as in adult education.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Rainer Künzel, Präsident der Universität Osnabrück, Universität Osnabrück,
Neuer Graben/Schloss, 49069 Osnabrück

11 Außerordentlich positive Erfahrungen mit dieser Form der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Schulen in Jerusalem sollten Veranlassung sein, sich auch in Deutschland intensiv um entsprechende Einrichtungen zu bemühen.

12 Die erfolgreiche Teilnahme an der Lehrerfort- und -weiterbildung ist Voraussetzung für die Erhaltung einer zeitgemäßen Lehrbefähigung. Sie sollte daher besoldungs- und beförderungsrelevant sein. Andererseits lassen sich Unterschiede bei der Eingangsbesoldung für die verschiedenen Lehrämter unter den hier diskutierten Voraussetzungen kaum noch begründen. Sie sollten deshalb zugunsten individueller berufsbiografischer Differenzen nach Leistung/Qualifikation, Belastung und Verantwortung beseitigt werden, ggf. auf einem Niveau unterhalb der heutigen Eingangsbesoldung im gymnasialen Lehramt, d.h. A12.